

Hubert Sowa, Alexander Glas, Monika Miller (Hgg.)

## Bildung der Imagination Band 2

Bildlichkeit und Vorstellungsbildung  
in Lernprozessen

Kirchner, Constanze: Manifeste und latente Bedeutungsfelder bildnerischer und künstlerischer Symbolisierungen. In: Sowa, Hubert/ Glas, Alexander/ Miller, Monika (Hg.): Bildung der Imagination, Bd. 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Athena: Oberhausen 2014, S. 311-332

UB Augsburg



08800042784269

Universitätsbibliothek Augsburg

ATHENA

## Manifeste und latente Bedeutungsfelder bildnerischer und künstlerischer Symbolisierungen

Dass es unbewusste, latente Bedeutungen in bildnerischen Ausdrucksformen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen wie in Kunstwerken gibt, daran besteht seit Sigmund Freud kein Zweifel. Wie sie aber zustande kommen und zusammen mit den bewussten, intentional hervorgebrachten, manifesten Inhalten ein gemeinsames Sinngefüge ergeben, darüber existieren vielerlei verschiedene, meist psychoanalytisch geprägte Auffassungen. Kunsttherapeutische Ansätze befassen sich mit den bildnerischen Äußerungen von Kranken, einige spüren den unbewussten, verdrängten Bildinhalten nach. Die von Alfred Lorenzer in den 80er-Jahren begründete tiefenhermeneutische Kulturanalyse richtet sich auf die Interpretation kultureller Objektivationen – literarische Texte, Kunstwerke, Architektur, Filme – und zwar als sozialwissenschaftliche Methode psychoanalytischer Kulturforschung. Untersucht wird das Werk mitsamt seiner Wirkung auf die Rezipienten. Ziel der tiefenhermeneutischen Kulturanalysen ist es, die unbewussten Sinnebenen aufzudecken, basierend auf der Annahme, dass sich neben einer manifesten immer auch eine latente Sinnebene in die Bilder und Kunstwerke einbettet. Im Gegensatz zu gängigen psychoanalytischen Verfahren werden mit der von Lorenzer und seinem Umfeld entwickelten Tiefenhermeneutik keine einzelnen Segmente psychologisiert oder gesellschaftliche Verhältnisse pathologisiert, sondern es wird aus sozialwissenschaftlicher Perspektive versucht, mit Hilfe des »szenischen Verstehens« von Beziehungsfiguren zwischen Betrachter und Werk, Text und Leser oder Film und Zuschauer die unbewussten, verdrängten Bedeutungen zu ergünden.

Die Unterscheidung von manifester und latenter Bedeutung ergibt sich aus der Freud'schen Annahme bewusster und unbewusster psychischer Prozesse. Es wird davon ausgegangen, dass im Kunstwerk, ganz gleich welchen künstlerischen Mediums, ebenso wie im Traum latente Bedeutungen vorhanden sind. Ideen, Gedanken, Bedürfnisse, Wünsche, sexuelle Triebe (Freud), Lebensentwürfe (Lorenzer) usw., die tabuisiert sind, das heißt, von der gesellschaftlichen Kommunikation ausgeschlossen, werden verdrängt und gelangen somit nicht ins Bewusstsein: »Wenn Kunst Wiederkehr des Verdrängten ist, dann sind die in der Gestalt des Werks manifestierten Sekundärvorgänge von solchen der Primärvorgänge durchschossen«<sup>1</sup>. Erst wenn man die Struktur des Doppelsinns als Möglichkeit einer Äußerung verstehe, »die eine Sache bedeutet, zugleich eine andere bedeutet und dabei nicht aufhört die erste zu bedeuten«<sup>2</sup>, erschließe sich die Tiefendimension der unbewussten Bedeutungen des Kunstwerks. Die Analyse der

1 Iser (1982), S. 46

2 Ricœur nach Iser (1982), S. 104



unbewussten Bedeutungen beschreibt Ricœur als »diskursive Verflechtung von Fragen nach dem Sinn (Motiventschlüsselung) und solchen nach der Kraft (psychische Besetzungsenergie, Abwehrformen wie Verdrängung und Widerstand)«<sup>3</sup>.

### Tiefenhermeneutik, Sprache und Bildende Kunst

Bereits 1968 verweist Jürgen Habermas in seiner Schrift »Erkenntnis und Interesse« auf die Notwendigkeit, die geisteswissenschaftliche Hermeneutik (Gadamer) um eine psychoanalytische Tiefendimension zu erweitern, um latente Bedeutungen zu entschlüsseln: Theoretische Gesichtspunkte und technische Regeln der Psychoanalyse sollten als besondere Form der Interpretation in das hermeneutische Verstehen integriert werden.<sup>4</sup> Zum Objektbereich der Tiefenhermeneutik, so Habermas<sup>5</sup>, gehören alle Stellen, an denen der Text (Traumtext oder literarischer Text) durch unverständliche Symbole (Zeichenzusammenhänge) gekennzeichnet ist, das heißt, wenn die Darstellungsweise nicht dem allgemein üblichen (je nach kulturellen Gegebenheiten) Kommunikationssystem entspricht. Im literarischen Werk äußern sich die latenten Bedeutungen in Textauslassungen, Textentstellungen oder etwa dem Nicht-Befolgen grammatikalischer Regeln. Die Psychoanalyse, so betont Habermas, »ist für uns als das einzig greifbare Beispiel einer methodisch Selbstreflexion in Anspruch nehmenden Wissenschaft relevant«<sup>6</sup>. Ein Jahr zuvor, 1967, konstatiert Habermas: Freuds Konzept des unbewussten Motivs erlaubt eine Erweiterung des subjektiv Sinn verstehenden Ansatzes, ohne dass die Intentionalität des beabsichtigten Sinnes ignoriert, und die Schicht symbolischer Gehalte als solche übersprungen werden müsste. »Unbewusste Motive haben, wie die bewussten, die Form interpretierter Bedürfnisse; sie sind deshalb in symbolischen Zusammenhängen gegeben und können hermeneutisch verstanden werden. Hermeneutisch verfährt ja die Traumdeutung oder die Deutung von hysterischen Symptomen und Zwangshandlungen«.<sup>7</sup>

Während die geisteswissenschaftliche Hermeneutik auf das Verstehen der symbolischen Zusammenhänge überhaupt zielt, auf manifeste und vom Künstler intendierte Sinnzusammenhänge, dient die Tiefenhermeneutik der Wiederherstellung der durch Abwehrmechanismen zerrissenen, lückenhaften Sinnzusammenhänge. Denn Bedürfnisse, Vorstellungen und Motive, die sozial nicht erlaubt sind, unterliegen einer intrapsychischen Zensur. Die verbotenen Interpretationen des Unbewussten werden verdrängt, das heißt verhüllt, verändert, entstellt und gehen als projektive Momente in das Werk ein, ebenso wie sie als unbewusste versteckte Inhalte im Traum zu finden sind: Im Prozess der Entschlüsselung laten-

3 In Goeppert (1976), S. 172

4 Habermas (1970), S. 263

5 Vgl. ebd.

6 Ebd., S. 262

7 Habermas (1967), S. 185

ter Gehalte wird diesen Merkmalen systematischer Stellenwert beigemessen, »die Verstümmelungen als solche haben einen Sinn«<sup>8</sup>. Denn Fehlleistungen, Freud zählte zu ihnen Vergessen, Versprechen, Verlesen, Vergreifen usw., sind Indikatoren für den Ausdruck latenter Bedeutungen.<sup>9</sup> Das Verfahren der Tiefenhermeneutik geht insofern über das hermeneutische Verstehen hinaus, als »nicht nur der Sinn eines möglicherweise entstellten Textes, sondern der Sinn der Textentstellung selbst«<sup>10</sup> erfasst wird. »Das analytische Bewusstmachen erweist sich als Reflexionsprozess daran, dass es nicht nur ein Vorgang auf kognitiver Ebene ist, sondern zugleich auf affektiver Ebene Widerstände löst«.<sup>11</sup>

Habermas' Ausführungen haben in den 70er- und 80er-Jahren starke Resonanz in der Literaturwissenschaft erhalten.<sup>12</sup> Auch der Kreis um Alfred Lorenzer knüpft an die Habermas'schen Überlegungen an und erweitert das Gegenstandsfeld von Textformen auf bildhafte Phänomene. Tiefenhermeneutisch fundierte Bildanalysen haben bislang jedoch kaum Eingang in kunstpädagogische Überlegungen gefunden. Marginale Hinweise – wie etwa von Hubert Sowa<sup>13</sup> unter dem Titel »unverständliche innere Bilder« – zeigen, dass einer Existenz latenter Sinnschichten zwar zugestimmt wird, allerdings der doppeldeutigen Sinnngese keine Bedeutung im Rahmen kunstpädagogischer Überlegungen zugeschrieben wird. Sowa<sup>14</sup> hebt am Beispiel surrealer Ausdrucksformen hervor, dass Max Ernst wohl innere Bilder, wie Träume und Visionen, darstellt, Salvador Dalí hingegen eher intentional erzeugte Symbolisierungen. Allerdings ist dem gegenüber einzuwenden: Auch wenn der Surrealismus auf das Unbewusste rekurriert und versucht, mit Zufallsverfahren dieses zu erreichen, geht mit dem künstlerischen Prozess immer zugleich das bewusste Gestalten einher. Die Auseinandersetzung mit dem Material über eine längere Zeit hinweg verlangt zurückzutreten und zu reflektieren, im schöpferischen Prozess werden immer neue, bewusste wie unbewusste, kompositorische Entscheidungen getroffen. Deshalb kann nicht davon ausgegangen werden, dass innere Bilder – weder manifeste noch latente – eins zu eins in die gestalterische Darstellung übertragen werden. Der symbolischen Darstellung – in der Kinderzeichnung, im jugendlichen Ausdruck wie im Kunstwerk – gehen szenisch vermittelte Erfahrungen voraus, die – sinnlich und szenisch verdichtet – den symbolischen Ausdruck konstituieren. Nicht nur manifeste, sondern auch latente Bedeutungen sind als Resultat von Symbolisierungsprozessen in einem Kunstwerk verankert – das heißt, dass bewusste und unbewusste, außerhalb des konventionalisierten Sprachsystems liegende Empfindungen und Erfahrungen –

8 Habermas (1970), S. 266

9 Vgl. ebd., S. 268

10 Ebd., S. 271

11 Habermas (1970), S. 281

12 Vgl. u. a. Iser (1982)

13 Sowa (2012), S. 170

14 Ebd.



als Resultat von Symbolisierungsprozessen – in die Sinnkonstitution eines Kunstwerks eingehen und somit als latente Bedeutungen vorhanden sind.

### Tiefenhermeneutische Bildanalysen

Alfred Lorenzer<sup>15</sup> spricht von tabuisierten, verpönten Lebensentwürfen, die sich in der Struktur des manifesten und latenten Doppelsinns äußern. Im Herstellungsprozess setzt der Künstler seine Idee, seine individuelle Lebenserfahrung ebenso wie kulturelle und soziale Lebenspraxen in materiale Gegebenheiten um, wobei vielschichtige Bedeutungsschichten im Kunstwerk vergegenständlicht werden. Dabei bemüht sich Lorenzer um »die Anerkennung einer eigenständigen Sinn-ebene unterhalb der bedeutungsgenerierenden Ebene sprachlicher Symbolik. [...] Manifeste und latente Sinn bilden das Widerspruchspaar, das die psychoanalytische Emanzipationsbemühung im Bewusstsein aufzuheben hat«<sup>16</sup>. Er versteht die von ihm entwickelte Kunst- und Kulturtheorie als kritische Gesellschaftstheorie, die kulturelle Phänomene als soziale transparent machen kann: »Die Bilder eines Gemäldes und die Figuren eines Gedichtes sind nicht Abbildungen von Gegenständen als bloße Verdopplungen im Sinne der Namen, sondern sind malerisch oder poetisch gestaltete menschliche Szenen, d. h. Lebensentwürfe im Umgang des Menschen mit der Welt seiner Mitmenschen und der Gegenstände. Die sinnlich-unmittelbaren Symbole sind [...] den unbewussten Praxisfiguren verbunden, die nicht in die Sprache aufgenommen werden können, weil sie den sozialen Normen widersprechen [...] (und) eignen sich mithin als Repräsentanten normwidrigen, nicht-normgerechten Verhaltens«<sup>17</sup>. Die Interpretation muss, so Lorenzer, im permanenten Rekurs auf das nicht-psychische Material vorgehen, wobei zusätzliche Informationen historischer und systematischer kunstwissenschaftlicher Untersuchungen notwendig sind. Denn die im Gestaltungsprozess relevanten Komponenten der Materialität, Technik, Farb- und Formgebung sowie der motivischen Bezüge bestimmen zusammen mit dem unbewussten Sinn die Wirkung eines Kunstwerks.

Exemplarisch soll auf die hervorragende tiefenpsychologische Interpretation von Johannes Meinhardt<sup>18</sup> hingewiesen werden, der das Werk von Joseph Beuys psychoanalytisch gedeutet hat. Er beschreibt systematisch die immer tiefer liegenden Sinnschichten, ausgehend von leibsinnsinnlichen Erfahrungen der Körpergrenzen am konkreten Material – abgeschnittenen Haaren, Fingernägeln, Staub und Schmutz –, die Ekel erzeugen, anhand von Materialien wie Fett, Butter, Honig, die am Körper kleben, über Energieprozesse, die sich aus der Zusammenstellung diverser leitenden und nicht leitender Materialien ergeben und die für Beuys'

15 Lorenzer (1986)

16 Ebd., S. 29

17 Ebd., S. 59

18 Meinhardt (1986)

plastische Theorie stehen, bis hin zur Beschreibung eines intermediären Raums (Winnicott), den Beuys sich mit seinem Werk schafft, um den Zusammenbruch seiner Identität in einer existenziell bedrohlichen Lebensphase hinauszuzögern – so lange, bis der Druck nachlässt und damit auch der Höhepunkt seines Schaffens überschritten ist. Die Bedrohung der Integrität des Subjekts im sozialen und gesellschaftlichen Leben steht im Zentrum von Beuys' Werk – resultierend aus der individuell erfahrenen Bedrohung im Krieg – der Erfahrung von Töten und getötet werden, Werden und Vergehen, Vergänglichkeit, Wahnsinn und Verbrechen. Meinhardts Deutungen sind deshalb so glänzend, weil er jede der breit erörterten Sinnschichten am Werk, am Material und an der gestalteten Form festmacht. Denn auch die latenten Bedeutungen sind im Werk objektiviert und resultieren aus demselben Symbolzusammenhang wie die manifesten Sinnschichten. Deutlich wird mit seiner Interpretation, dass das gesamte Beuys'sche Schaffen zwar von theoretischer Fundierung und aufklärerischen Intentionen durchdrungen ist – »Beuys ist in erster Linie Lehrer« – gleichwohl kommen neben der plastischen Theorie Erfahrungsebenen ins Spiel »die in Beuys' Äußerungen nicht auftauchen, ihm sogar widersprechen«. Um sich diesen Sinnebenen zu nähern, gibt Meinhardt vor: »Ein Verständnis der komplexeren und sensibleren Schichten seines Werks setzt voraus, das intentionale Bewusstsein des Künstlers völlig zurückzustellen und sich auf das Werk als Ereignis einzulassen.«<sup>19</sup> In einer dichten, am Material, den Akkumulationen und Konglomeraten orientierten Analyse spürt Meinhardt den Widersprüchen, Brüchen und Unvereinbarkeiten im Beuys'schen Werk nach – im steten Rückbezug auf die manifesten, kunsthistorisch gesicherten Gehalte.

## Psychoanalyse und Kunstinterpretation

Freilich existieren seit Sigmund Freuds Anfängen zu Beginn des letzten Jahrhunderts zahlreiche Versuche psychoanalytischer Kunstbetrachtung. Allerdings zielen diese meist einseitig entweder auf Künstlerbiografien, um die Schaffenskräfte zu ergründen, oder auf die Entschlüsselung formaler Gegebenheiten bzw. motivischer Bildgegenstände, ohne weitere Kontexte hinzuzuziehen. Dass relativ wenige tiefenhermeneutische Interpretationen zur Bildenden Kunst vorhanden sind, mag daran liegen, dass psychoanalytische Mechanismen wie Verschiebung, Verdichtung usw. und die Phänomene der Übertragung/Gegenübertragung nicht ohne weitere Anpassung an die jeweilige Struktur von Traum, Sprache und verschiedenen Sorten künstlerischer Ausdrucksmedien übertragbar sind. Lorenzer<sup>20</sup> weist zwar darauf hin, dass ein »Wortbild« auch durch nicht-sprachliche Erfahrungen geprägt ist, und Richter betont, dass eine »abstrakte« sprachliche Bedeutungseinheit im ikonischen Bereich mit dem Motivelement eines Bildes vergleich-

<sup>19</sup> Meinhard (1986), o. S.

<sup>20</sup> Lorenzer (1986), S. 39ff.



bar ist<sup>21</sup>, so gibt es dennoch bislang wenig abgesteckte Bereiche, worin sich eine psychoanalytische Untersuchung in Bezug auf Werke der Bildenden Kunst bewegen könnte. In diesem Sinne gibt auch Theodor Adorno zu Bedenken, dass »das Moment der Fiktion an den Kunstwerken ... durch die supponierte Analogie zu den Träumen maßlos überschätzt (wird). Das Projektive im Produktionsprozess der Künstler ist im Verhältnis zum Gebilde nur ein Moment und schwerlich das entscheidende; Idiom, Material haben ein Eigengewicht, vor allem das Produkt selbst, von dem die Analytiker sich wenig träumen lassen«<sup>22</sup>.

So ist ein wesentliches Kriterium für eine gelingende tiefenhermeneutische Analyse die Interdisziplinarität, die sicher stellt, dass neben der psychoanalytischen Perspektive auch die kunsthistorische bzw. kunstwissenschaftliche Sicht auf ein Werk gegeben ist, um tatsächlich der Durchdringung manifester und latenter Sinnebenen nachgehen zu können. Beide Bedeutungsebenen sind an ein und denselben Zeichenzusammenhang gebunden, in diesem festgelegt und können somit nicht unabhängig voneinander besprochen werden. Insofern müssen auch bei der Untersuchung der Tiefendimension eines Werks die Eigenarten des jeweiligen Gegenstandes berücksichtigt und integriert werden, um die fachspezifische Identifikation des Werks zu erhalten.

Wegweisend für solche Interpretationen sind auch die Forschungen und Schriften im Umfeld von Klaus Herding, der mit einem interdisziplinären Graduiertenkolleg in Frankfurt am Main wichtige Untersuchungen in jene Interpretationsrichtungen zur Bildenden Kunst angestoßen hat, die Erkenntnisse der Psychologie, Psychoanalyse und Emotionsforschung als wesentlichen Bestandteil des Werkverstehens betrachten.<sup>23</sup>

## Tiefenhermeneutik und ihre kunstpädagogische Relevanz

Im Unterschied zur Kinderzeichnung oder zum jugendkulturellen Ausdruck werden im Kunstwerk neben den subjektiven Anteilen auch gesellschaftlich bedeutsame Erfahrungspotenziale widerspiegelt. Das heißt, Kunstwerke – als symbolisch verdichtete, individuell und sozial-konstruierte Ausdrucksformen unterscheiden sich nicht nur intentional und konzeptuell von Kinder- oder Laienbildern, sie tragen auch kollektive Utopien in sich. Darin eingelagert sind Bedürfnisse, Wünsche, Ängste, Normen und Werte. Alfred Lorenzer (1986) verortet den Prozess der Symbolbildung sowohl im Individuum, also auf der Ebene des Selbstkonzepts, wie auch in der Kulturgene. Er beschreibt damit, einfach ausgedrückt, die dynamische Interaktion zwischen Subjekt und Kultur, die u. a. auch von Sprachformen getragen ist.

21 Richter (1976), S. 130f.

22 Adorno (1970), S. 20

23 U. a. Keazor (2002), Franzen (2004), Herding/Krause-Wahl (2004), Harbsmeier/Möckel (2009)

Konkret situiert Lorenzer diese dynamische Interaktion auf drei Ebenen der Symbolbildung:

- *Erstens* als leibsymbolische Interaktionsformen – wie z. B. Affekte und Handlungen, die sich in das Körpergedächtnis einschreiben.
- *Zweitens* – und das ist die kunstpädagogisch interessante Symbolisierungsebene – als sinnlich-symbolische Interaktionsformen, die im Spiel, in der Kunst, in der Musik, der Religion und in der schöpferischen Arbeit auftreten. Die sinnlich-symbolischen Interaktionsformen verbinden innere und äußere Wirklichkeit – Realität und Fantasie. Sie schaffen Übergangsräume, wie Winnicott<sup>24</sup> sie als intermediäre Räume beschreibt. Ein sogenanntes Übergangsobjekt (z. B. Kuscheltier) repräsentiert die fehlende Mutter und stellt damit eine Brücke als intermediären Raum zwischen Innenwelt und Außenwelt her. Im Spiel oder auch in künstlerischen Prozessen können Spielzeug und Kunstwerk zum Übergangsobjekt werden. Symbolisierungsprozesse, wie sie im Spiel oder im schöpferischen Tun stattfinden, finden nach Lorenzer auf einer teilbewussten Sinnebene statt, auf der auch die Identitätsentwicklung angesiedelt ist. Unbewusstes und Bewusstsein werden hier vermittelt, in Übereinstimmung gebracht.
- *Drittens* beschreibt Lorenzer die sprachsymbolischen Interaktionsformen, die als bewusste Symbolisierung Reflexion und Kommunikation in intersubjektiven Kontexten ermöglichen.

Wir richten den Blick auf die sinnlich-symbolischen Interaktionsformen, die im künstlerischen und bildnerischen Tun, also in der schöpferischen Arbeit auftreten, denn sie beschreiben das Feld der vorbewussten Vorstellungsbildung, des Denkens und deren Entäußerung in symbolisch gestaltetem Ausdruck. Innerhalb dieses Rahmens verdichteter Erfahrungen, Imaginationen und symbolischer Darstellungsformen bemüht sich der Mensch, interne und externe Gegebenheiten in Einklang zu bringen, wobei Übergangsobjekte hilfreich zur Seite stehen. Jedoch: In der Regel kann es keine bruchlosen und ausnahmslos kohärenten Symbolisierungsprozesse geben. Immer existiert eine Differenz zwischen leibsymbolischen und sprachsymbolischen Interaktionsformen, zwischen individuellen Erlebnisfiguren und kulturellen Errungenschaften. Doch je stärker eine Übereinstimmung von Selbstkonzept und sozial konstruierten Lebenskonzepten ist, umso stabiler verläuft die Entwicklung, je geringer die Kongruenz, desto mehr häufen sich die Konflikte. Kurz: Wenn künstlerisches und bildnerisches Gestalten intermediäre Räume schafft, hilft dieses Tun in hohem Maße die Identitätsentwicklung und das Selbstkonzept zu stärken. Auf dieser Annahme basieren kunsttherapeutische und kunstpädagogische Methoden, deren Ziel es ist, Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihrer Persönlichkeit zu stabilisieren und zu fördern. Brüche in der Lebenserfahrung können restauriert werden, wenn symbolisch repräsentierte Schemata in einem sukzessiven Prozess bildhaft, symbolisch-narrativ und reflexiv zuneh-

24 Winnicott (1971/1995)



mend bewusst gemacht werden. Emotionale Neuerfahrungen und die Erweiterung von Handlungsoptionen, um die Welt zu erschließen und mit der eigenen Person in Übereinstimmung zu bringen, tragen dazu bei, Erfahrungen positiv zu verknüpfen, emotionale Geschehnisse aufzudecken, zu erkennen und schließlich zu regulieren.<sup>25</sup>

Existiert eine starke Inkongruenz und Diskrepanz zwischen dem Selbst und neuen, andersartigen Erfahrungen, das heißt z. B. auch zwischen familiär vermittelten Lebensentwürfen und gesellschaftlich tradierten Rollenerwartungen, zwischen kulturell vermittelten Werten und sozialen Anforderungen, besteht die Gefahr, dass Symbolisierungsprozesse nicht intakt verlaufen. Und wenn wir davon ausgehen, dass Nicht-Symbolisierbares unbewusst bleibt, mit der Folge der Verdrängung und Tabuisierung, ist es ein zielführender Weg, mit dem bildnerischen Tun die teilbewussten Symbolisierungsprozesse in das Bewusstsein zu heben. Für den Kunstunterricht bedeutet das: Die Reflexion – das Erkennen des Selbst im Anderen, im Fremden, im Gegenüber – und das bewusste Spiegeln dieses Erkennens in einer erneut symbolisierten Ausdrucksform, im Dialog mit sich Selbst und mit Anderen hilft, Haltungen, Emotionen und Erfahrungen in das Selbstkonzept zu integrieren.

## Bildnerische Symbolisierungen

Eine Vorstellung, oder auch Imagination genannt, ist nicht als statisches Bild zu begreifen, sondern ein aus Erfahrungen, Handlungen, Erinnerungen, Gefühlen etc. bestehendes, unscharfes Etwas, das von vielerlei Hirnaktivitäten begleitet wird – auch um das Vorstellungsbild im Ich-Bewusstsein zu kontrollieren, einzuordnen und zu prüfen. Vorstellungen basieren auf szenischem Erleben, auf Verknüpfungen von Erfahrungen und Handlungen, sie sind interaktiv miteinander verzahnt. Deshalb kann Imagination auch als Bündel geistiger Aktivitäten zwischen Wahrnehmung und Denken<sup>26</sup> oder als mentale Aktivierung neuronaler Netzwerke<sup>27</sup> verstanden werden. Bildnerische Symbolisierungen sind Resultat des Vermögens, Wirklichkeit zu erfassen, mentale Vorstellungen zu bilden und diese in einer subjektiven, symbolischen Ordnung neu – in bildhaft präsentierter Form – zu strukturieren. Hierfür wird Imaginationsfähigkeit benötigt – als Fähigkeit, sich etwas vorzustellen, zu begreifen – sowie Imaginationskraft – als die Kraft, die mentale innere Bilder hervorbringt. Diese inneren, szenisch geprägten Bilder sind Grundlage des Denkens und ermöglichen, die eigene Beziehung zur Umwelt zu strukturieren. Handlungsabfolgen können sich vorgestellt, neue Handlungsmuster antizipiert werden. Vorstellungen sind wiederholbar – und sie können in fantasievollen Verbindungen neues hervorbringen: Träume, Tagträume,

25 Vgl. Gruber/Wichelhaus (2011)

26 Sowa (2012)

27 Uhlig (2012)

Gedankenreisen, Visionen. Kreativität ist dagegen die Kraft, die innere, szenische Bilder in eine äußere Gestalt bringt und bildnerisch formt. In diesem symbolisch verdichteten Transformationsprozess – zu gestalten, zu sprechen, sich musikalisch oder körperlich auszudrücken – können die latenten Erfahrungsanteile mit ins Bewusstsein geschwemmt werden. Hierdurch werden negative Erlebnisse neu besetzt und Verhaltensänderungen können die Folge sein. Auch hierin liegen einzigartige kunstpädagogische Chancen: Mit bildnerischem Probehandeln werden Erinnerungen greifbar und Vorstellungen kommunizierbar.

Die Unterscheidung zwischen assoziativ-schöpferischen und wissensbezogenen Vorstellungen finden wir in aktuellen Untersuchungen aus der Neurowissenschaft zur visuellen Vorstellungsfähigkeit<sup>28</sup>, aber auch bereits in der Philosophie, z. B. bei Immanuel Kant. Die Entwicklungspsychologie oder auch die Psychotherapie differenziert hier weniger, sondern geht davon aus, dass die Imaginationen mal mehr, mal weniger als mentale, szenisch vermittelte Bilder subjektiv geformt sind, so dass es keine rein schöpferischen oder rein wissensbezogenen Vorstellungen gibt. Grund hierfür sind die Symbolisierungsvorgänge, die einem doppelten Transformationsprozess unterliegen: Zunächst wird eine Vorstellung entwickelt, der eine Symbolisierung von Wahrnehmung und Erfahrung innewohnt. In einem zweiten Schritt werden die Vorstellungen oder auch Fantasien (Verknüpfung verschiedener imaginierter Elemente) nochmals symbolisch in eine gestaltete Ordnung gebracht. Diese internen, emotional geprägten Vorstellungen werden, so Ernst Cassirer<sup>29</sup>, in verschiedene Symbolsysteme übertragen – wie Sprache, Rituale, Bilder, Mythen, Geschichten, denen der Mensch sich bedient. Die symbolische Form ist immer Mittler zwischen Individuum und Welt – und trägt zu einer kohärenten Identität bei – ohne massive Differenzen zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit.

Symbolisierungsprozesse sind Übertragungsprozesse, in denen komprimiert, strukturiert oder ausgelassen wird. Hier finden Brüche statt, Verdrängungen oder Verdichtungen, es wird individuell gefiltert und geformt. Für Lern- und Entwicklungsprozesse ist die genaue Betrachtung dieser Symbolisierungsprozesse interessant, denn dahinter steht die Auffassung, dass *intaktes* Symbolisieren entscheidend ist für ein gesundes – oder besser – stimmiges Verhältnis zur Welt. Das heißt letztlich, Wirklichkeit angemessen und intersubjektiv übereinstimmend zu erfassen und in einer symbolischen Ordnung zu internalisieren – ohne wesentliche Brüche, Auslassungen, Verdrängungen usw. Sowohl im internalisierenden wie im externalisierenden Symbolisierungsprozess können Erfahrungen bewusst werden – oder unbewusst bleiben. Allerdings, auch wenn latente Erfahrungsinhalte im künstlerischen Schaffen nicht bewusst werden, können sie sich doch in die formale Gestalt einschleichen. Dieses Einschleichen in die gestaltete Form ist der gravierende Unterschied zu sprachlichen Ausdrucksformen: Bildnerische

28 Zimmermann (2007)

29 Cassirer (1944/1990)



Symbolisierungen können unmittelbar und direkt zu inneren, szenischen Bildern, Träumen, Fantasien und bildnerischen Ausdrucksformen führen, denn sie zeigen bewusste, manifeste sowie zugleich unbewusste, latente Inhalte. Die symbolische Form zeigt sich auf der manifesten Sinnebene als eine ikonische und indexalische Repräsentation – in der Entwicklungspsychologie wird dies in der Regel mit einer kognitiven Leistung verbunden. Zugleich ist das Symbol als Ausdruck emotional-unbewusster Konfliktlagen auf einer latenten Sinnebene zu verstehen – zu sehen in der Formensprache, in die sich die unbewussten Inhalte einbetten. Die folgende Abbildung soll das Dargestellte veranschaulichen. Dabei sind die Prozesse idealtypisch auseinander genommen. Tatsächlich gibt es natürlich keine zwei voneinander losgelösten Symbolisierungsschritte, sondern vielfach miteinander verzahnte, komplexe neuronale Aktivierungsfelder, die interaktiven Veränderungen unterliegen.

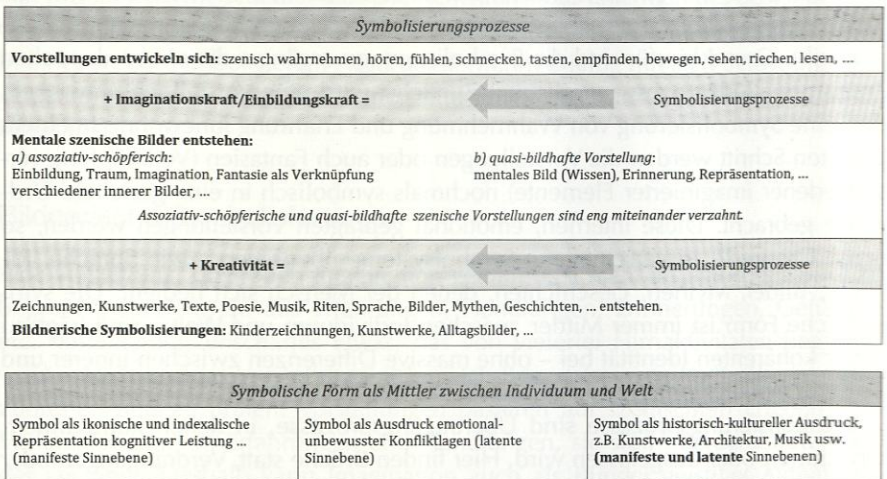


Abb. 1: Idealtypisch vereinfachte Darstellung der Symbolisierungsprozesse

## Szenisches Erleben und Verarbeiten in Sprache und Bild

Das Besondere an den bildnerischen Symbolisierungsformen ist, dass sie eine strukturelle, nicht-konventionalisierte Analogie zu den inneren Bildern aufweisen und damit in einem besonders unmittelbaren Verhältnis zum Ich oder zum Selbst der Person stehen. Sprache hingegen ist ein konventionalisiertes Symbolsystem, es beruht auf Vereinbarung. Das bedeutet, dass Unbewusstes in die bildnerische Form eher eingehen kann als in ein konventionalisiertes System, das sozial determiniert ist und damit Unbewusstes stärker zensiert. Hinzu kommt, dass das die Ebene der sinnlich vermittelten Erfahrung, die uns szenisch, olfaktorisch, emotional, bildhaft usw. berührt, der sprachlich-begrifflichen Symbolisierung vorausseilt. Ludwig Duncker schreibt, dass in dem Prozess der Verarbeitung von Erfahrung

»die sprachlich-begriffliche Bewältigung erst relativ spät beginnt und eigentlich schon [...] (die) Aufarbeitung von Erfahrung bedeutet.«<sup>30</sup> Voraus geht der begrifflichen Verarbeitung, so Duncker, die sinnlich-ästhetische Dimension. Diese Erfahrung tritt plötzlich und unerwartet sinnlich in Erscheinung und stellt das Material bereit, das dann bearbeitet, gedeutet und interpretiert wird. Diese eigenständige ästhetische Dimension von Erfahrung kann zwar mit Sprache und Begriffen in Verbindung stehen und wechselseitig aufeinander einwirken, – muss aber nicht. So unverzichtbar Sprache für die Reflexion auch ist – das begriffliche Verstehen baut erst auf dem sinnlich-unmittelbaren Verstehen auf und ist diesem insofern nachgelagert. Bildnerische Symbolsysteme sind unmittelbar mit der Innenwelt einer Person verknüpft – mit Imaginationen, Wünschen, Träumen, Sehnsüchten und Hoffnungen: »Kinder denken in [...] Bildern und Szenen, bevor sie etwas in Sprache fassen können«<sup>31</sup>, so Gerd Schäfer. Auch Piagets Entwicklungsmodell beruht auf der Annahme, dass innere Bilder die Vorstellungsaktivitäten bestimmen, bevor die Sprache das Denken dominiert.<sup>32</sup> Im Gegensatz zur Sprache werden bildnerische Symbole vom Organismus selbst produziert und folgen unmittelbar aus der inneren Erkenntnistätigkeit. Der gestalterische Ausdruck wiederum unterliegt Transformationsprozessen, die eingebunden sind in komplexe Denk- und Strukturierungsvorgänge. Bildhafte Ausdrucksformen weisen eine unmittelbare Affinität zur sinnlichen Symbolebene auf und bilden insofern ein wichtiges Ausdrucksmedium besonders für Personen, die Schwierigkeiten haben, Erlebnisse, Gefühle, Fantasien, Geschichten und anderes sprachlich mitzuteilen.

Schauen wir diese allererste Menschdarstellung eines Jungen an, der zuvor noch nie einen Kopffüßler (Person als Kopf mit Armen und Beinen am Kreis) gezeichnet hat. Deutlich erkennbar fallen die Körperteile auseinander. Kennt man das Kind, ist die Zeichnung völlig übereinstimmend mit dem kleinen Zeichner: Der Junge besitzt kein gutes Körpergefühl; er ist unbeweglich, steif, verfügt über nur geringe Reaktionsgeschwindigkeit und wenig Schmerzempfinden. Bis in das Alter von sechs Jahren bedarf es der Windeln. Er besitzt leicht autistische Züge, ist hochbegabt und hochintelligent. Das individuelle leibsinnsliche Erleben zeigt sich in der Zeichnung, und es wundert nicht, dass das Kind auf die Darstellung von Kopffüßlern verzichtet hat, die



Abb. 2: Menschdarstellung, Junge, 3;11 Jahre

30 Duncker (2008), S. 23

31 Schäfer (2008), S. 33

32 Vgl. u. a. Piaget/Inhelder (1979), S. 498ff.





Abb. 3: Silvesternacht, Mädchen, 4;2 Jahre

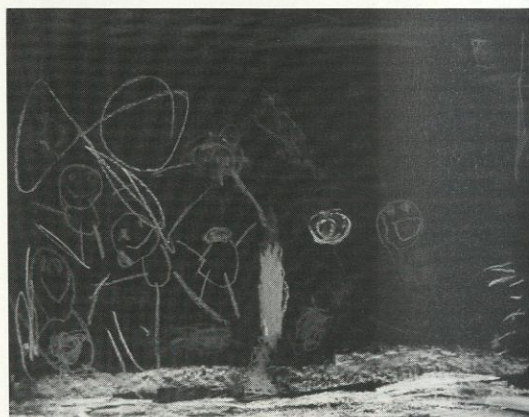


Abb. 4: Silvesternacht, Mädchen, 5;2 Jahre



Abb. 5: Silvesternacht, Mädchen, 6;2 Jahre

weder seinem Darstellungsanspruch genügt, noch seiner Körperwahrnehmung entsprochen hätte.

Vergleichsweise zeigt die nahezu im gleichen Alter entstandene Darstellung eines Mädchens typische Kopf-füßler – ihre Familie in der Silvesternacht, umgeben von funkelnden Raketen. Links, übergroß im Bild, ist der dominante Vater, daneben eingequetscht mit langem Haar, die kleine Zeichnerin, gefolgt von großem Bruder und der Oma. Über den beiden Figuren rechts im Bild werden die einjährige kleine Schwester mit der Mama, die im Haus geblieben sind, als eine Einheit gezeigt. Schon auf den ersten Blick verrät die Zeichnung das aktuelle Problem: Mit dem neuen Geschwisterchen, das die Mutter absorbiert, kommt das Mädchen in der großen Familie zu kurz.

Jedes Jahr, kurz nach Silvester, sind die Abbildungen desselben Mädchens zur Silvesternacht entstanden (Abb. 3–7). Sichtbar wird in diesen Zeichnungen die Veränderung des in Abbildung 3 offensichtlich vorliegenden Problems der eigenen Positionierung innerhalb der Familie.

Die Interessen des Kindes verlagern sich, die Schule beginnt, Freunde spielen eine größere Rolle, die Eifersucht auf die kleine Schwester nimmt ab, das Verhältnis zum Vater wird distanzierter. Auf der bildnerischen Ebene zeigen sich klar konstruierte Bildkonzepte: Das Umfeld und die Kontexte rücken stärker ins Zentrum der Zeichnungen – bis hin zu einer völlig stabilen Positionierung innerhalb des familiären Beziehungsgefüges. Abbildung 7 zeigt Mutter

und Vater neben dem Haus, auf der rechten Bildhälfte folgen der Bruder, sie selbst, die kleine Schwester und die Oma. Das Mädchen verortet sich zwischen den Geschwistern im Zentrum der Familie – aufgehoben und geborgen.

In zweifacher Hinsicht kann das bildnerische Tun also dazu beitragen, Erlebnisse »intakt« zu symbolisieren. Die Symbolisierungsprozesse werden zum einen reflektiert und intensiviert, wenn sie gestalterisch aufbereitet werden – womit eine *Entschleunigung* einhergeht, die in hohem Maße zur Verarbeitung des Dargestellten beiträgt. Zum anderen ergibt sich daraus auch ein konkretes Kommunikationsangebot: Kinder sprechen sehr gerne zu ihrem Gestaltungsprozess und über ihre bildnerischen Produkte, wobei sie sich noch einmal den Symbolisierungsvorgang bewusst machen. Insbesondere

das erste, in der Küche aufgehängte Silvesterbild ist immer wieder Gesprächs-anlass: Dass der Papa so groß geworden ist (Abb. 3) wird über Jahre hinweg von der kleinen Zeichnerin kommentiert, immer wieder spricht das Mädchen über die Darstellung und reflektiert das Problem, das in dem doppelten bildnerischen Symbolisierungsprozess zum Vorschein kommt. Das heißt, es wird darüber nachgedacht, Erlebnisse werden in das Bewusstsein gehoben und hierdurch sowie im Gespräch darüber verarbeitet.

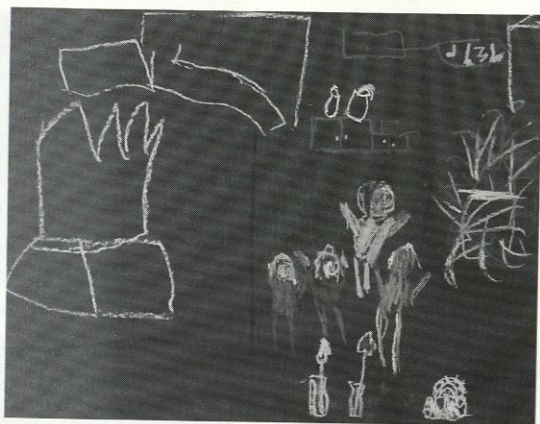


Abb. 6: Silvesternacht, Mädchen, 7;2 Jahre



Abb. 7: Silvesternacht, Mädchen, 8;2 Jahre



## Vorstellen, verarbeiten, gestalten

Für eine zeichnerische Darstellung muss zunächst ein inneres Vorstellungsbild – oder eine bilderreiche Szene – imaginiert werden, – mit allen emotionalen Anteilen. Erst in einem zweiten Schritt wird das innere, szenisch geprägte Bild in eine bildnerische Darstellung übersetzt. Diese Übersetzung beinhaltet eine Reflexion der inneren Szene, eine Neuordnung und Strukturierung des Erlebten. Hierbei finden immense Verarbeitungsprozesse statt – durch das Strukturieren und das bildnerische Ordnen von Erfahrungen auf dem Blatt Papier, durch Sinn stiften und Bedeutung zuweisen. Hinzu kommt die starke Verlangsamung und damit Intensivierung des Verarbeitungsprozesses. Denn ein solches Bild herzustellen benötigt viel Zeit, wodurch eine intensivere Reflexion stattfindet als durch rasches begriffliches Erfassen. Zwar wird Reflexion in der Regel als sprachlich-begrifflicher Vorgang verstanden, der das Neue identifiziert, mit Vorerfahrungen verbindet und artikuliert. Doch genauso, sogar unmittelbarer und direkter mit der innerpsychischen Verfasstheit der Person verknüpft, hilft die bildhafte Bewältigung des Erfahrenen, Erlebten zu reflektieren und zu verarbeiten, damit Offenheit für Neues erreicht wird. Tritt das gestaltete Werk als Gegenüber hervor, beginnt ein weiterer Reflexionsprozess, nämlich die Reflexion der eigenen Symbolisierungsprozesse. Das bildnerische Tun beinhaltet insofern die Möglichkeit zur doppelten Reflexion, einmal dient das Gezeichnete als Mittel zu Kommunikation, in dem Verarbeitungsprozesse stattfinden, zugleich ist das Hervorgebrachte ein Medium diese Symbolisierungsprozesse zu reflektieren und das eigene Weltverhältnis zu deuten. Im Kommunikationsprozess kommt noch eine dritte Symbolisierungsebene hinzu, hier finden die Übertragungsprozesse des Rezipienten statt, desjenigen, der die Bilder oder Kunstwerke anschaut.

Die zeichnerischen Aktionen des einjährigen Mädchens (Abb. 8) zeigen, was Kinder beim frühen Kritzeln bewegt: Es ist ein langsames Herantasten an ein neues Medium, die Faszination am Spuren-hinterlassen, am Untersuchen des Materials Kohle, am Ausprobieren und Experimentieren mit der linken Hand, dann mit der rechten Hand, mit dem ganzen Körper. Die Kohle wird zart und kräftig aufgetragen, verrieben, auf die Hände geschmiert. So entstehen dicke und dünne Striche, schwarze Flächen, Hoch- und Querlagen der Linien. Die Bewegung schlägt sich zeichnerisch auf dem Papier nieder und führt mit gespannter Beobachtung zum völligen Involviert-sein, zu Konzentration und Anstrengung. Das Spuren-hinterlassen trägt darüber hinaus zur Selbstvergewisserung bei: »Das habe ich gemacht!« Hierdurch entsteht eine Kompetenzerfahrung, die das Selbstwertgefühl eines Kindes in hohem Maße stärkt. Das neu und andersartig Erfahrene, hier Kohle und Papier, das uns überraschend begegnet, muss aufgearbeitet werden. Diese Verarbeitung geschieht hier im Handeln und ohne begriffliche Verarbeitung, was an diesem Beispiel deutlich sichtbar wird.



Abb. 8: Zeichenversuche mit Kohle, Mädchen, 1;2 Jahre



Interessant ist, dass selbst Zwei- bis Dreijährige schon einen Betrachterstandpunkt antizipieren, wenn sie in ihren Kritzeleien plötzlich Gegenstände sehen – einmal eine Person, dann wieder ein Auto oder einen Hasen. Diese sprachliche Zuordnung zu vermeintlich gezeichneten Gegenständen nehmen die Kinder im Grunde nur vor, weil immerzu danach gefragt wird: »Was hast du denn da gemalt?« Die Fachliteratur spricht vom sogenannten sinnunterlegten Kritzeln.

Eine Vorstellung von etwas, was nicht direkt sichtbar oder wahrnehmbar ist, entwickelt sich Ende des ersten Lebensjahres. Das Kind verfügt dann über innere Bilder, die es miteinander verbinden kann. Der Aufbau der inneren Vorstellungswelt ist vom zweiten Lebensjahr an so weit fortgeschritten, dass freies Kombinieren und Fantasieren möglich wird. Die geistige Verknüpfung verschiedener verinnerlichter Handlungsmuster ergibt die gedankliche Leistung. Dies zeigt sich in Rollenspielen und anderen Symbolspielen der Kinder ebenso wie in bildnerischen Äußerungen – nicht nur im Zeichnen, auch im Bauen und Konstruieren wie Hütten bauen, sammeln und anordnen von Gegenständen. Im Alter von zwei bis sechs Jahren dominiert das sogenannte Symbol- oder Fiktionsspiel. Das bedeutet, ein Stöckchen kann als Auto durch die Wohnung fahren, es vergegenwärtigt etwas anderes – allerdings nicht dauerhaft. Die Kinderzeichnung hingegen ist jedoch eine *dauerhafte Zuordnung*, die Zeichnung bleibt als Vorstellungsrahmen immer erhalten und spiegelt dauerhaft das Erfahrene zurück – ausgenommen beim Sinn unterlegten Zeichnen, hier wechselt die Bedeutungszuweisung. Die dauerhafte Bedeutungszuweisung ist wichtig, da hiermit die gezielte Reflexion der Symbolisierungsvorgänge ermöglicht wird.

### Wirksamkeit durch Handlungsoptionen

Kinderzeichnungen sind individuell-biografische Bilder, die jedoch nicht nur vom eigenen Lebensgeschehen erzählen, sondern in denen auch Alltagseindrücke und Medienbilder verarbeitet werden. Auch in Darstellungen zum Irakkrieg, der die Kinder im Frühjahr 2003 über einen längeren Zeitraum hinweg beschäftigte, zeigt sich die mediale Präsenz. Interessant ist hier die Art und Weise, wie Kinder sich – je nach individuellem Lebenshintergrund – bildnerisch mit dem Kriegsgeschehen befassen. Auch wenn mehr oder weniger die gleichen Medienbilder rezipiert wurden, können bei der bildnerischen Verarbeitung dieser Bilder jedoch Unterschiede hinsichtlich der Verarbeitungsformen festgestellt werden, was wiederum auf die Verschiedenheit der individuellen Symbolisierungsvorgänge verweist. Auslöser für die hier gezeigten Zeichnungen war das aufgeregte Erzählen der Zweitklässler aus acht verschiedenen Nationen zu den neuesten Kriegsgeschehnissen, die sie im Fernsehen miterlebt hatten und die in den Familien diskutiert und kommentiert wurden. Einige der entstandenen Zeichnungen zeigen eine strikte, dichotomische Darstellung der Kriegsgegner Irak und USA.

Die unglückliche blaue Sonne drückt den emotionalen Kontext aus (Abb. 9). Die gegeneinander platzierten Panzer tragen die Aufschrift USA und Irak – und kenn-



zeichnen damit die kriegsführenden Parteien. Hochhäuser symbolisieren die Großstadt Bagdad, die von Flugzeugen attackiert wird. Was hier deutlich zum Vorschein kommt und immer wieder betont werden muss, ist der Umstand, dass auch die unbewussten Inhalte bildnerischer Symbolisierungen immer an die Bildsprache – wie z. B. Farbigkeit, Bedeutungsgröße, Komposition usw. gebunden bleiben. Auch Auslassungen, Häufungen, Brüche und Verschiebungen lassen sich an der formalen Struktur eines Bildes erkennen. Hier ist die Sonne blau, traurig und hat keinerlei Strahlen. Die Konfrontation der Gegner zeigt sich in der Konfrontation der Panzer.

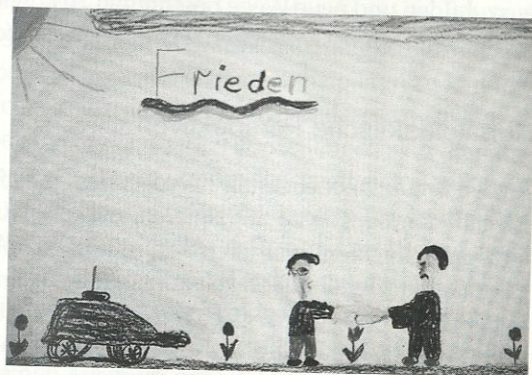


Abb. 9–10: Darstellung von Fernsehberichten: Krieg in Bagdad, 2. Schuljahr

Weniger die Intention zu Analyse und Verstehen als vielmehr der Wunsch nach Harmonie und Frieden stehen mit Abbildung 10 im Vordergrund. Der positive Ausgang des Krieges wird antizipiert und bildnerisch zum Ausdruck gebracht. Der Wunsch nach »Frieden« bestimmt die Szene, in der Saddam Hussein und George Bush sich zwischen fröhlich-farbigen Blumen die Hand reichen. Lediglich ein kleiner Schützenpanzer auf der amerikanischen Seite verweist auf die aktuellen Ereignisse. Gerade Mädchen bevorzugen ein harmonisches, emotional angenehmes Umfeld. Bildnerisch visualisierte Handlungsoptionen, wie z. B. das Frieden-Stiften, zeigen die eigene Wirksamkeit – zumindest in der bildnerischen Darstellung. Darüber hinaus kommt dem Zeichnen von schlimmen Erlebnissen, auch medial vermittelten, in der Regel eine entlastende Funktion zu, da das Erlebte zu Analyse und Verstehen anregt, Wünsche, Träume und Hoffnungen in gestalteter Form möglich macht oder eine nonverbale Form des Ausdrucks findet. Die negative Erfahrung verliert ihre Singularität, sie kann geteilt und miteinander besprochen werden. Insofern ist das Zeichnen ein Angebot und eine Chance für die Kinder, die komplexen und schwer verstehbaren Ereignisse, die sie zwangsläufig in irgendeiner Weise miterleben, fassbar zu machen, darüber zu sprechen und



ansatzweise zu verarbeiten. Zugleich hat das aktive Herstellen von Bildern noch eine weitere Funktion: Denn es gehört Anstrengung dazu, innere Bilder durch eigene Kraft hervorzubringen. Wir benötigen Vorstellungskraft, um innere Bilder nach außen zu tragen und umgekehrt äußere Informationen in innere Anschauungen zu übersetzen. Die Ausbildung vielfältiger Ideen und Lösungsansätze wird geschwächt, wenn nicht durch eigene Kraft innere Bilder erzeugt und geäußert werden. Christian Rittelmeyer zeigt auf<sup>33</sup>, dass durch starken Medienkonsum – mit dem damit verbundenen passiven Verfolgen schneller Bilder – das Imaginationsvermögen nachlässt, weil ein passives Konsumieren von Bildern das Entwickeln eigener innerer Bilder – wie beim Lesen etwa oder beim Bilder produzieren – verhindert. Folge ist, so Rittelmeyer, ein defizitäres eigenständiges Denken und geringe Kreativität. Inneres Probehandeln ist erforderlich, um Handlungsoptionen auszubilden und neue Wege beschreiten zu können. Mangelt es an Imaginationsvermögen, lässt das Vermögen, Handlungsabläufe zu verändern, nach.

### Kunstdidaktische Perspektiven

Jochen Krautz hebt ebenfalls hervor<sup>34</sup>, dass die Imaginationsfähigkeit erforderlich ist, um Handlungen zu antizipieren, die es erlauben, das eigene Selbst mit Distanz zu betrachten, hierdurch den reflexiven Selbstbezug zu stärken und damit personale Beziehungsfähigkeit aufzubauen. Hierfür schlägt er eine »Didaktik der Imagination« vor, die das Zeichnen und Gestalten nach sichtbarer Wirklichkeit als notwendig benennt.<sup>35</sup> Diese didaktische Konsequenz ist interessant, denn es wird der Versuch unternommen, die inneren Bilder durch eine visualisierte Darstellung zu entwickeln. Dabei stellt sich allerdings die Frage, ob dies ausschließlich in einer gegenstandsbezogenen Form funktioniert, sind doch die inneren Bilder szenisch angelegt, von zahlreichen Erfahrungen überlagert und intern kaum statisch fixierbar. Zudem wird die Vorstellung immer metakognitiv geprüft und in vorangegangene Erfahrungen eingeordnet – Vorgänge, für die das Abbild sichtbarer Wirklichkeit eher weniger relevant ist. Mit Sicherheit wird das Vorstellungsbild durch die genaue Beobachtung und das Abzeichnen sichtbarer Wirklichkeit ausdifferenziert, doch trägt diese Differenzierung tatsächlich zu verstärktem Imaginationsvermögen bei? Stärkt nicht auch das inhaltliche Aufgreifen der kindlichen Vorstellungsbilder (Wünsche, Träume, Visionen, Fantasien) und das Anregen fantasievoller, witziger und schöpferischer Ausdrucksweisen die Imaginationsfähigkeit? Tragen die innerpsychischen Motive nicht in wesentlichen Teilen zum gestalterischen Prozess bei, vielleicht sogar mehr als bloßes Üben, wie Krautz<sup>36</sup> vorschlägt?

33 Rittelmeyer (2007)

34 Krautz (2012)

35 Ebd., S. 83

36 Ebd., S. 85

Statt Zeichenübungen nach der sichtbaren Wirklichkeit zu empfehlen, gilt mein Plädoyer für die Ausbildung von Imaginationsvermögen dem Anstreben möglichst intakter Symbolisierungsvorgänge, die die Persönlichkeit stärken und zur Identitätsentwicklung beitragen. Hierzu gehört viel Zeit, um Geschehnisse bildnerisch ausdrücken, Anstrengung, handwerkliches Können und gestalterische Kompetenz, um Stolz auf die bildnerischen Ergebnisse sein zu können. Diese Ergebnisse sind dauerhafte Zeugnisse von manifesten und latenten Bedeutungen, die zum Reflektieren einladen sollten. Solche Reflexionsprozesse helfen, Symbolisierungsvorgänge ins Bewusstsein zu heben und damit aktiv verändern zu können. Wenn das Bewusstmachen gelingt, entstehen Handlungsoptionen für Neues und es eröffnen sich Wege, sich flexibler und situationsangemessener in der Welt zu verhalten, visionäre Handlungsentwürfe zu entwickeln und zu erproben. Nicht eindeutige und wiederholbare Vorstellungsbilder zu erarbeiten, muss das Ziel kunstpädagogischen Handelns sein, sondern vielmehr die Fähigkeit, szenische Vorstellungen und Handlungsoptionen anderer Personen antizipieren zu können, das heißt auch, sich die Wirklichkeit aus der Perspektive anderer vorstellen zu können. Denn die szenisch geprägten, dynamischen Vorstellungen sind interpersonale Mittler, die die Beziehung zur Umwelt ermöglichen und sich permanent durch Interaktion und Erfahrung verändern. Diese Vorstellungseignisse erlauben wiederholbare Handlungsmuster, sie sind eingebunden in das Ich-Bewusstsein und unterliegen der bewussten wie unbewussten Überprüfung und Modifikation. Da eine interne Repräsentation von sichtbarer Wirklichkeit nicht als isolierte Vorstellung, sondern als szenisches Stellungsnetz vorliegt, das durch die gestalterische Darstellung symbolischen Ausdruck erfährt, können Momente dieses dynamischen Netzes im Augenblick der Gestaltung ins Bewusstsein gelangen. Gleichzeitig ist das Stellungsnetz mit kognitiven Prozessen verknüpft, mit Erinnerungen, verdrängten Erfahrungen usw., die als gewohnte Handlungsabläufe intern eingeübt und extern bildnerisch wie handelnd verändert werden können. Mit dem gestalterischen Diskurs über die eigenen Vorstellungswelten entwickelt sich Sozialkompetenz, das bedeutet, sich vorstellen zu können, was andere wollen und somit zu geteilter Intentionalität zu gelangen. Interaktion und Austausch über bestimmte Vorstellungen im Denken und Handeln sind Voraussetzung einer plural geprägten, heterogenen Verständigungskultur.

Jede Person, jedes Kind erfindet letztlich eine Geschichte, die es für sein Leben hält, immer auf der Suche nach einem schlüssigen Bild. Intentionen und Wünsche, Gefühle und Erinnerungen spielen in diesem Symbolisierungsprozess, in dem Erfahrungen bewusst zugeordnet werden, eine große Rolle. Diese Auseinandersetzung, sich vorzustellen, was andere bildnerisch ausdrücken wollen, welche Intentionen sie verfolgen und die eigenen Ausdruckformen zu reflektieren, kann zu geteilter Wirklichkeit hinsichtlich bestimmter Vorstellungen sowie Lebenskonzepte führen. Stabile, kommunizierbare Bildwelten zu entwickeln ist wichtig, um sich selbst zu verorten. Wenn es uns also gelingt, einen von Spiel und bildnerischem Ausdruck getragenen, intermediären Raum zu eröffnen, kön-



nen wir in hohem Maße helfen, die Integrität des Subjekts und damit die Identitätsentwicklung zu stärken. Eine wesentliche Funktion des bildnerischen Tuns ist es, Erlebnisse »intakt« zu symbolisieren bzw. dadurch Symbolisierungsprozesse bewusst zu machen. Im Kunstunterricht können bildnerische Umsetzungen vom Selbstkonzept und vom Anderssein Reflexionsangebote darstellen, um intersubjektiv verbindliche Vorstellungswelten zu thematisieren. Wirklichkeitsvorstellungen im bildnerischen Diskurs miteinander abzugleichen, kann durchaus als ein Bildungsziel des Kunstunterrichts erhoben werden.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1995): Ästhetische Theorie. Hg. von Gretel Adorno und Rolf Tiedemann. (Originalausgabe 1970). Frankfurt a. M.
- Cassirer, Ernst (1990): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. (Originalausgabe: An Essay on Man. New Haven 1944). Frankfurt a. M.
- Dunker, Ludwig (2008): Bild und Erfahrung – Strukturmomente einer Anthropologie des Sehens. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler, S. 23–30
- Erlinger, Hans Dieter (Hrsg.) (2001): Kinder und ihr Symbolverständnis. Theorien – Geschichten – Bilder. München
- Franzen, Georg (2004): Symbolisches Verstehen. Beiträge zur angewandten Kunstpsychologie. Frankfurt a. M.
- Freud, Sigmund (1987): Schriften zur Kunst und Literatur. (Erstveröffentlichung der verschiedenen Texte zwischen 1905 und 1930). Frankfurt a. M.
- Gruber, Harald/Wichelhaus, Barbara (Hrsg.) (2011): Kunsttherapie mit Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Bezüge aus klinischen und sozialen Anwendungsfeldern. Berlin
- Habermas, Jürgen (1967): Zur Logik der Sozialwissenschaften. Der hermeneutische Ansatz. In: Philosophische Rundschau, Sonderheft. Tübingen, S. 149–195
- Habermas, Jürgen (1970): Erkenntnis und Interesse. Kritik als Einheit von Erkenntnis und Interesse. (1. Aufl. 1968). Frankfurt a. M., S. 234–332
- Harbsmeier, Martin/Möckel, Sebastian (Hrsg.) (2009): Pathos, Affekt, Emotion: Transformationen der Antike. Frankfurt a. M.
- Herding, Klaus/Krause-Wahl, Antje (Hrsg.) (2004): Wie sich Gefühle Ausdruck verschaffen: Emotionen in Nahtsicht. Taunusstein
- Iser, Wolfgang (1982): Interpretationsperspektiven moderner Kunsttheorie. In: Henrich, Dieter/Iser, Wolfgang: Theorien der Kunst. Frankfurt a. M., S. 33–58
- Jauß, Hans Robert (1994): Wege des Verstehens. München
- Keazor, Henry (Hrsg.) (2002): Psychische Energien bildender Kunst: Festschrift Klaus Herding. Köln
- Knobloch, Clemens (2001): »Kritische Kontexte« in der Entwicklung der kindlichen Symbol- und Erzählfähigkeit. In: Erlinger, Hans Dieter (Hrsg.): Kinder und ihr Symbolverständnis. Theorien – Geschichten – Bilder. München, S. 11–30
- Klein, Regina (2011): Tiefenhermeneutische Analyse. [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/pdf/klein\\_tiefenhermeneutik.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/pdf/klein_tiefenhermeneutik.pdf) (27.09.2011)

- Kraft, Hartmut (Hrsg.) (1984): Psychoanalyse, Kunst und Kreativität heute. Die Entwicklung der analytischen Kunstpsychologie seit Freud. Köln
- Krautz, Jochen (2012): Imagination und Personalität in der Kunstpädagogik. Anthropologische und didaktische Aspekte. In: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen, S. 74–97
- Lange, Bettina (2001): Narrative Strukturen in (Kinder-)Geschichten und eine Analyse ihrer formalen Kennzeichen. In: Erlinger, Hans Dieter (Hrsg.): Kinder und ihr Symbolverständnis. Theorien – Geschichten – Bilder. München, S. 55–156
- Lorenzer, Alfred (1974): Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf. Frankfurt a. M.
- Lorenzer, Alfred (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: Lorenzer, Alfred (Hrsg.): Kultur-Analysen. Frankfurt a. M.
- Lorenzer, Alfred (Hrsg.) (1986): Kultur-Analysen. Frankfurt a. M.
- Lorenzer, Alfred (1991): Der Symbolbegriff und seine Problematik in der Psychoanalyse. In: Oelkers, Jürgen/Wegenast, Klaus (Hrsg.): Das Symbol – Brücke des Verstehens. Stuttgart/Berlin/Köln
- Meinhardt, Johannes (1986): Beuys' Schmutz. In: Kunstforum international, Band 84, S. 202ff.
- Oelkers, Jürgen/Wegenast, Klaus (Hrsg.) (1991): Das Symbol – Brücke des Verstehens. Stuttgart/Berlin/Köln
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel (1979): Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kind. (Originalausgabe: *l'image mentale chez l'enfant*, 1966). Frankfurt a. M.
- Piaget, Jean (1993): Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. (Originalausgabe: *La formation du symbole chez l'enfant*, 1959). Stuttgart
- Pochat, Götz (1983): Der Symbolbegriff in der Ästhetik und Kunstwissenschaft. Köln
- Ricoeur, Paul (1974): Hermeneutik und Psychoanalyse. Der Konflikt der Interpretationen, Band 1 u. 2, (Erstveröffentlichung 1969). München
- Richter, Hans Günther (1976): Lehrziele in der ästhetischen Erziehung. Zur Struktur des ästhetischen Stoffes. Düsseldorf, S. 87–136
- Richter, Hans-Günther (2006): Imagination und Trauma. Bilder und Träume von traumatisierten Menschen. Frankfurt a. M.
- Rittelmeyer, Christian (2007): Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform. Stuttgart
- Schäfer, Gerd E. (2008): Ästhetisches Denken – über die Bedeutung von Bildern im frühkindlichen Bildungsprozess. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler, S. 31–42
- Seel, Martin (2000): Ästhetik des Erscheinens. München/Wien
- Sowa, Hubert (Hrsg.) (2012): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen
- Sowa, Hubert (2012): Darstellbarkeit und Verständlichkeit innerer Bilder. Grundrisse eines Theorierahmens für bildhermeneutische Forschungen im Felde imaginativer Bildleistungen. In: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen, S. 147–175



- Uhlig, Bettina (2012): Imagination und Imaginationsfähigkeit in der frühen Kindheit. In: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen, S. 114–129
- Winnicott, Donald W. (1995): Vom Spiel zur Kreativität. (Originalausgabe: *Playing and Reality*, London 1971). Stuttgart
- Wittmann, Barbara (2009): ›drawing cure‹. Die Kinderzeichnung als Instrument der Psychoanalyse. In: Wittmann, Barbara (Hrsg.): Spuren erzeugen. Zeichnen und Schreiben als Verfahren der Selbstaufzeichnung. Zürich/Berlin
- Zimmermann, Eckart (2007): Visuelle Vorstellungsfähigkeit. Interindividuelle Unterschiede im Vorstellungsvermögen. Saarbrücken